



## **Skal Klafki nytænkes?**

### **Næste generation af livsfærdigheder mellem literacy, numeracy og technacy**

Borgnakke, Karen

*Published in:*

Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence

*Publication date:*

2011

*Document version*

Peer-review version

*Citation for published version (APA):*

Borgnakke, K. (2011). Skal Klafki nytænkes? Næste generation af livsfærdigheder mellem literacy, numeracy og technacy. I K. K. B. Dahl, J. Læssøe, & V. Simovska (red.), *Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence: inspireret af Karsten Schnack* (s. 39-50). Forskningsprogram for Miljø og Sundhedspædagogik, Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.

# Skal Klafki nytænkes?

Næste generation af livsfærdigheder mellem literacy, numeracy og technacy <sup>1</sup>

Af Karen Borgnakke

I artiklen koncentrerer jeg mig om eksempler på at Wolfgang Klafkis begreber om kritisk konstruktivitet, didaktik og dannelse fortjener at blive nytænkt. Men lad mig starte med et eksempel hvor fraværet af konstruktiv kritik og dannelsesbegreber er så markant at bare en flig af Klafkis tænkning ville gøre godt. Eksemplet er den aktuelle skoledebat og den uddannelsespolitiske diskurs og mere konkret Statsministeriet, der i 2010 udnævnte Rejseholdet, som det blev kaldt, til gennemførelse af et "360 graders serviceeftersyn af Folkeskolen". Jeg mener at vide at et serviceeftersyn, er det man sender sin bil til, eller 'noget' man beder VVS-eksperter om at give fyret i kælderen. Vi taler om vitale dele, naturligvis, og muligvis om motorskader, der kan være menneskeskabte. Men alligevel serviceeftersyn af folkeskolen, og så hele vejen rundt, fra kælder til loft, 360 grader. Det er en tingsliggørelse, der vil noget! Her ville bare en flig af Klafki have gjort godt. Eller blot en bestræbelse på kritik à la Klafki være på sin plads. Men måske skal man bare holde Klafki udenfor den danske regerings uddannelsespolitik og så se på eksempler, hvor skoler, lærere og forskere, eller dagens ungdom selv bringer Klafki og dannelsesdiskursen på banen. Er dagens ungdom udgangspunktet, ser vi til gengæld, før nytænkningen,

---

<sup>1</sup> Artiklen er publiceret i Festschrift - Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence - inspireret af Karsten Schnack, Forskningsprogrammet Miljø & Sundhedspædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, 2011.

ajourføringen. Dannelsesdiskursen bliver ført ajour med senmodernitet. De unge ajourfører også begreberne i samspil med den institutionelle kontekst, fx i samspil med den gymnasiale kontekst.

### **Dannelsesdiskursen ajourført af senmodernitet**

Da jeg arbejdede med bogen *Læringsdiskurser og praktikker* (Borgnakke 2005) var jeg samtidig involveret i forskningsprojekter i gymnasiefeltet. Herigennem iagttog jeg hvordan gymnasiet i løbet af 2000'erne bliver repræsentant for markante skift i diskursen, som fx skiftet fra 'eliteuddannelse til masseuddannelse' eller skiftet med 'fokus på læring frem for undervisning', 'fokus på kompetencer frem for kvalifikationer' og 'fokus på færdigheder frem for dannelse'. Sådanne skift kan ses såvel i de politiske debatter, love og bekendtgørelser, i de vigtige fagblade, fx Folkeskolen og Gymnasieskolen, som i debatter i dagbladene, fx information og Politiken. I de fleste tilfælde er skift i diskursen et skift i orienteringen. Men samtidig er der skred i diskursen og helt nye betydninger fx af almen dannelse dukker frem. Dagbladet Politiken bragte fx, op til folketingsdebatterne om gymnasireformen, artikler om den gamle eliteuddannelse under forandring. Gennem artiklerne blev den politiske debat, men også stemningen, 'der var engang', gjort nærværende med journalistisk inkorporerede henvisninger til dannelse af verdenseliten og til duften af Hans Scherfigs *Det forsømte forår*. På denne baggrund kom det særlige præg af senmodernitet fra uddrag fra samtalerne med gymnasieeleverne, hvor fx en 2.g'er kom med følgende statement:

"Jeg er imod, at gymnasiet bliver for eliten. Det hedder det almene gymnasium, fordi det er for alle, og det skal det blive ved med at være" (Politiken d.11. 3.03).

Dette kaldte jeg i analysen senmoderne og der var skred både i diskursen og i betegnelsernes betydning. Primært fordi 2.g eleven gav en historisk ny, en post festum definition af det alment dannende gymnasium. Det alment dannende og det almene

gymnasium havde ikke før betydet at gymnasiet var 'for alle'. Det betød at gymnasiet og dets elever skulle tilbydes og helst tilegne sig almen dannelse (/almen viden og kundskaber) samt at lærerne og hele skolen i ånd og virke skulle være alment dannende (horisont- og personlighedsudviklende). Men for den citerede elev var definitionen af det almene gymnasium, at det skal være for *alle elever*. Når det alment dannende gymnasieforløb er 'for alle' så bringes også det nye normalforløb fra børnehaveklasse til universitet i erindring, netop som det almene, fælles for alle. Eller i glidende overgang: det normale.

Her kan endnu en facet ved skredet i diskursen iagttages. 'Almen dannelse' er ikke omgærdet af den myndige voksne dannede person eller af kulturen og samfundet som kontekst. 'Almen dannelse' er som tendens snarere omgærdet af uddannelsessystemet og det store forløb fra folkeskole, gymnasium til videregående uddannelse. Tendensen iagttog jeg senest på mit undervisningshold på bacheloruddannelsen på Pædagogik, endda som en fortætning. Undervisningen handlede nemlig om Klafki og dagens tekst var uddrag af *Skoleteori, Skoleforskning og Skoleudvikling i Politisk-samfundsmæssig kontekst*. Uddraget, og min indledende forelæsning, handlede om den kritisk-konstruktive pædagogik, dens oprindelse og fremtid. Efter forelæsningen blev der afholdt workshop, hvor de studerende, delt op i hhv. børne-, unge-, voksenområdet, skulle forholde sig til spørgsmålet: *Hvordan vil I formulere den vigtigste dannelsesopgave for det pædagogiske felt?*

De 8 grupperes svar var selvsagt forskellige og præget af besvarelsens reference til hhv. børne-, unge, eller voksenområdet. Så meget desto mere interessant var det at iagttage en nærmest fælles reference til baggrunden, som så blev tydeliggjort af grupperne. På spørgsmålet: *Hvordan vil I formulere den vigtigste dannelsesopgave for det børnepædagogiske felt?* gav 'Børnegruppen', fx deres svar under overskriften "*Dannelse før uddannelse*":

"Folkeskolens dannelsesopgave må være at danne individerne til, at kunne indgå i et videnssamfund. Dvs. vi befinder os i et uddannelsessamfund. Børnehaven forbereder til folkeskolen → som forbereder til gymnasiet → som forbereder til universitetet.

Vi havde herudover nogle snakke om hvad man så gør med dem som ikke har lyst eller evner til at gå den vej. Derudover hvilket syn det evt. lægger op til på eksempelvis håndværksfagene.”

(‘Børnegruppen’ på pædagogikstudiet, KU 2010).

Overskriften er sigende, for i de unge studerendes optik kommer dannelse *før* uddannelse. Samtidig er der glidende overgange fra vidensamfundet til uddannelsessamfundet, hvor de enkelte skole- og uddannelsesstrin fører til (forbereder til) næste skridt i den dannelsesrejse, der nu *er* uddannelsesrejsen.

De unge studerende skal ikke klandres for at vende rundt på begreberne, eller for ikke at mestre historikken og nuancerne mellem dannelse og uddannelse (bildning/utbildning på svensk og bildung/ausbildung på tysk). Pointen er snarere at de studerende har ret og blot bekræfter at der er skred i diskursen. I dag er skellet mellem dannelse og uddannelse uskarpt, komponenterne virker lige gyldige. Måske tillige ligegyldige. Og det er især dette at debatter bliver uskarpe, begreber mister betydningsindhold og bliver ligegyldige, der genererer.

Hvis jeg derfor skal konkludere på de indledende eksempler tror jeg, som antydnet, at de unge har ret. Dannelsesbegreberne er allerede blevet tilpasset som systemets begreber og integreret i den senmoderne tour de force fra børnehaveklasse til universitet. Det er dog ikke uden modsætninger. For hvis den aktuelle skolepolitik står til kritik og kunne have godt af blot ’en flig af Klafki’ så skal dannelsesbegreberne fortsat kunne bruges *og* gøres gældende. Og som afsnittene, der følger, demonstrerer, kan dette ’at gøre dannelsesbegreberne gældende’ meget vel indbefatte at begreberne kobles med, eller ses i lyset af, andre begreber, som fx begreber om livsfærdigheder. På nogle punkter vil Klafkis oprindelige pointer, som de fx blev fremlagt i *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*<sup>2</sup> måske blegne lidt. Men på andre punkter vil de stå skarpere. Især skærpes Klafkis behandling af kategorial dannelse ved at blive koblet til Thomas Ziehes, i øvrigt Habermas inspirerede, analyse og begreber om de unges livsverden (Habermas 1981,

---

<sup>2</sup> På dansk i udvalgte artikler ved Svend Nordenbo, Klafki 1983.

Ziehe 1987, 2004). Dernæst skærpes begge i mine empiriske studier i næste generation af livsfærdigheder som et forhold mellem literacy, numeracy og technacy. Og endelig skærpes den empiriske analyse gennem kontraster mellem skolastisk, eller formel, og ikke-formel læring.

### **Næste generation af livsfærdigheder**

De empiriske projekter, jeg refererer til, blev gennemført i det gymnasiepædagogiske felt i tidsrummet 2000 - 2010. Flere af projekterne tematiserede de såkaldte IT-gymnasier og deres udvikling af it-baserede læringsstrategier (Borgnakke 2007, 2009, 2010b).

Læringsbegreber stod derfor centralt i projekterne og udfordres fortløbende af på den ene side den skolastiske på den anden side af den uformelle praktiske læringskontekst, knyttet til de unges livsverden og kulturer. Da de gennemgående studier foregik på et gymnasium, hvor 40 % af de unge refererede til anden etnisk baggrund end dansk, flettes, foruden begreber om social baggrund og køn, etnicitet ind i referencen til elevernes livsverden og kultur. For projektet er pointen dernæst at den skolastiske kontekst og ungdomskulturerne danner hver deres basis for en dynamisk kontrast mellem pligt/lyst, undervisning/underholdning, og mellem ikt 'i-skolebrug/i-fritidsbrug'. I analysen iagttages kontrastens betydning på det undervisningspraktiske niveau, i lærer/elev-relationen. Samtidig henvises til 'et faktum': senmoderne gymnasieelever har flere medie-, ikt-erfaringer og færdigheder end nogen anden generation. IKT-færdighederne er selvlærte, eller opøvet sammen med kammerater, derhjemme i fritiden, ikke primært i skolen. På denne baggrund fremprovokeres spørgsmålet om næste generation af livsfærdigheder. Desuden tydeliggøres et dilemma mellem de klassiske og senmoderne udtryk, som jeg undervejs i projektet begynder at begrebsliggøre som dilemmaet mellem literacy, numeracy og technacy.

I nærværende artikels sammenhæng er pointen at når den empiriske baggrund skal beskrives så rækker gymnasiefeltets officielle brug af begreber om læring, kompetence og dannelse ikke. De unges ikt-erfaringer; deres erfaringer med internettet og de sociale

medier, YouTube, Iphone og facebook, er netop sociale erfaringer og færdigheder, ikke skolastiske kompetencer. De er tillige livsfærdigheder i den betydning at it-færdighederne måske til en start handler om it-grejet, men dernæst handler om alt andet, dvs. om de unges sprog, interaktion og kommunikation. Om sms-sprog, internet-mainstream-engelsk og venskabsorienterede kommunikative færdigheder skal indgå i dannelsesdiskursen med positiver eller negativer lader jeg gerne stå åbent. Det kommer vitterligt an på. Men jeg er ikke i tvivl om at dannelsesdiskursen udfordres til endnu et skred, samt at Klafki tilsat yderligere skarphed fra Ziehe (gennem Habermas) kan danne ramme om analyse og perspektivering af skredet. Men det fordrer at man generobrer adgangen til de aktiviteter, som pt. iværksættes under managements lignende honnør ord som kreativitet, innovation og organisationsudvikling. Lad mig udfolde standpunktet nedenfor, fortsat relateret til forskningsprojekterne i gymnasiefeltet<sup>3</sup>.

### **Kreativitet, innovation, pædagogik- og organisationsudvikling**

Overskriftens remse er 'hard core' og jeg ville slet ikke bruge den, hvis det ikke var fordi forskningsprojekterne, og aktørerne, selv pegede på remsen. Endda før den kom på den politiske dagsorden. I mine projekters tilfælde er der desuden et udspring i EU projektet CLASP, Creative Learning and Student Perspectives, hvor vi gennemførte etnografiske studier i kreativitet og læring (Borgnakke 2004, 2006, Jeffrey 2006). I de danske projekter følger vi de empiriske fund og pointer op i projekter, bl.a. støttet af Undervisningsministeriet. Samtidig har nye koblinger mellem kreativitet, læring, dannelse og livsfærdigheder (life skills) international klangbund. De færdigheder, som fx IT-nørderne, oftest drenge, i mine analyser repræsenterer, placerer jeg idealtypisk på linje med literacy og numeracy ved at betegne dem som technacy. I beslægtede projekter, som fx det amerikanske projekt Digital Youth (2008), og i forskningsmiljøerne bruges betegnelsen Media Literacy eller Digital Literacy (se også Sørensen og Olesen 2000,

---

<sup>3</sup> Og relateret til den nyere historik i gymnasieforskningen se Borgnakke 2010 b og temanr. om kritisk gymnasieforskning i dpt nr. 3/10.

Buckingham 2008, Drotner 2009, Elf 2009). Af empirisk analytiske grunde finder jeg technacy betegnelsen mere præcis. For det første understreges at de unge gør noget med it-grejet ligesom de bruger hele spektret af medier til kreativt at konstruere den sociale platform og praksis. Desuden udfordrer såvel IT-gymnasiernes lærere og elever forståelsen af det særlige samspil mellem literacy, numeracy og technacy. I lærernes kollegiale omgang bliver afvejninger af samspillet en del af det didaktiske og professionelle handlerepertoire. I de unges sociale handlerepertoire bliver såvel literacy som technacy samtidig en del af den venskabsorienterede kommunikation, mærkbart præget af den specifikke ungdomskulturelle kontekst (Borgnakke 2007, 2009, 2010a og 2010b, Ito 2008).

Hvis jeg derfra skal gå videre i omtalen af innovation koblet til organisations- og pædagogikudvikling så viser casestudier og analyser hvordan IT-gymnasierne i den hverdagslige praksis dyrker omgang med literacy, numeracy og technacy i relation til:

- 1) Ledelsesniveau
- 2) Kolleganiveau (fokus lærer/lærer relationer)
- 3) Undervisnings- og læringspraktisk niveau (fokus på det nye mix i undervisnings- og læringsstrategier, fokus på lærer/elev relationer, elev/elev-relationer).

Til analysen på de organisatoriske niveauer knyttes baggrundsmaterialer om skolernes ikt-strategier, LMS systemer, interview med ledelsesteam og lærere knyttet til de observerede klasser, samt undervisningsobservation og interview med elever<sup>4</sup>.

Når den empiriske analyse, som her, udvides til en organisationsanalyse, kan de vigtige træk ved pædagogik- og organisationsudviklingen dernæst identificeres gennem skolens, lærernes og elevernes professionelle afvejning af forholdet mellem literacy, numeracy og technacy. Pointen udtrykt i dannelsesbegreber er dernæst at de formuleres på organisationsniveau som IT-gymnasiernes nye dannelsesprojekter. Her spiller technacy en

---

<sup>4</sup> Jf. rapporteringen Borgnakke 2007, samt casestudiet samlet på projektportalen workingsprogress, Borgnakke 2009.



rolle også som kritisk modspil til klassisk literacy.

At Klafki selv forberedte udvidelsen af den kritiske didaktik til at omfatte organisationsniveauerne er der ingen tvivl om. Hele bogen, på dansk *Skoleteori, skoleforskning og skoleudvikling i politisk samfundsmæssig kontekst* (2004) refererer til dette udvidede formål<sup>5</sup>. Selv har jeg imidlertid en forkærlighed for et langt tidligere bidrag, nemlig programartiklen *Om udvikling af en kritisk konstruktiv didaktik* fra 1977. Det interessante er at Klafki udtrykker sig i forskningsmetodologiske vendinger og desuden lægger kimen til en bæredygtig praksisorienteret aktionsforskningsstrategi. I forskningsmetodologisk forstand inspireres Klafki af Habermas' positivismekritik og fremstilling af de erkendelsesledende interesser (Habermas 1974). På den baggrund fremlægger Klafki forskningsprogrammatikken som en forening af flere teoretiske grundholdninger, in casu som en forening af den historisk hermeneutiske, den empiriske og den samfunds- og ideologikritiske grundholdning (Klafki 1977). Denne begrundede 'flerstrengethed' anså jeg allerede ved starten af min udvikling af dét jeg kaldte pædagogisk feltforskning og dens praksis- og procesanalytiske metodologier for nødvendig (Borgnakke 1996, 2002). Samtidig måtte Klafkis programmatik udfordres og nytænkes. Dels i relation til forestillinger om samarbejdsrelationer mellem forsker og felt, hvor 'teori og praksis skiftes til at tage førerstilling', som Klafki formulerede det. Dels i relation til didaktikkens blinde pletter, hvor ikke mindst spørgsmålet om læring og udforskning af læreprocesser, efter min vurdering, blev Klafki-programartiklens blinde plet<sup>6</sup>. Men uanset er pointen i den foreliggende sammenhæng at blikket for aktionsforskningsstrategier og organisationsperspektivet allerede blev skærpet i Klafkis egne fremstillinger og dernæst kun yderligere skærpes af de empiriske projekter der, i lighed med gymnasieprojekterne, gennemføres under politiske programmer og reformer,

---

<sup>5</sup> Udkom på tysk i 2002.

<sup>6</sup> Jeg giver en detaljeret gennemgang af Klafkis programmatik, samt af min egen kritik og udvidelsen af programmatikken i Borgnakke 1996, bd. 2, kap. 3.

der har organisations- og pædagogikudvikling på den politiske dagsorden.

Koblet til den politiske dagsorden kan vi ydermere iagttage hvordan spørgsmålet om dannelse relateres direkte til den politiske og institutionelle kontekst. I den forstand udfordres dannelsesdiskursen i gymnasiefeltet politisk konkret. 'Næste generation af dannelsesbegreber' skal nemlig, tilsvarende konkret, ses i lyset af krav om implementering af strategier for kreativitet, innovation med professionel afvejning af forholdet mellem literacy, numeracy og technacy.

### **Udvikling af kreative og innovative evner – i den politiske kontekst**

I den politiske kontekst kræves professionalisering af it-strategierne på alle niveauer. På de overordnede makroniveauer går referencen tilbage til de nationale udviklingsprogrammer, som bl.a. sigter mod elevaktiverende undervisnings- og arbejdsformer. Her understreges den vigtige kobling mellem inddragelse af it og fremme af elevernes kompetencer. Som det stod i *Udviklingsprogrammet fra 1999* var formålet at øge anvendelsen af:

"(...) flere elevaktiverende undervisnings- og arbejdsformer, bl.a. med inddragelse af informationsteknologi og nye evalueringsformer, samt i det hele taget nye former for at organisere elevernes arbejde til fremme af både personlige kvalifikationer og faglige kompetencer." Undervisningsministeriet 1999:53.

Spirende kobling mellem it og det, der i ministeriel sprogbrug formuleres som "elevernes kompetenceudvikling", tydeliggøres i forbindelse med gymnasireformen som en integreret del af dannelsesperspektivet. I Gymnasielovens to vigtige 'dannelsesparagraffer' kobles det endog til udvikling af både kreative, innovative evner og kritisk sans. For som det udtrykkes i lovens § 2 stk. 4 og 5:

"Stk. 4. Uddannelsen skal have et dannelsesperspektiv med vægt på elevernes udvikling af personlig myndighed. Eleverne skal derfor lære at forholde sig reflekterende og ansvarligt til deres omverden: medmennesker, natur og samfund, og til deres egen

udvikling. Uddannelsen skal tillige udvikle elevernes kreative og innovative evner og deres kritiske sans.

*Stk. 5. Uddannelsen og skolekulturen som helhed skal forberede eleverne til medbestemmelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre. Undervisningen og hele skolens dagligliv må derfor bygge på åndsfrihed, ligeværd og demokrati. Eleverne skal derigennem opnå forudsætninger for aktiv medvirken i et demokratisk samfund og forståelse for mulighederne for individuelt og i fællesskab at bidrage til udvikling og forandring samt forståelse af såvel det nære som det europæiske og globale perspektiv.”*

(cit. Gymnasieloven stx 2008 § 2)

Her skal jeg ikke gå yderligere i dybden med lovteksten. Den skal blot erindres, så den gennemgående pointe kan noteres, nemlig at vi i lovens optik iagttager en diskursiv praksis der har *hele rækken af kodeord og nøglebegreber i sig*. Herigennem aktiveres referencen til diskursen i hele spektret fra de nye begreber om livsfærdigheder (på engelsk life skills eller social skills) til de klassiske dannelsesbegreber, fx tilbage til Klafkis tidligere fremstillinger (jf. Klafki 1983).

Hvis jeg herfra skal gå direkte videre til den institutionelle kontekst er pointen tilsvarende at nu *skal* gymnasieskolerne og deres ledelsesteam navigere i hele spektret, samt transformere dette til en platform for de nye dannelsesprojekter. Det er afgjort ikke uden modsætninger. Men som det fremgår af casestudierne på IT-gymnasierne, så skal man navigere og desuden konkret opbygge nye lokaliteter for undervisningen. På nogle af skolerne skete dette desuden på helt nybyggede skoler.

### **Technacy - i gymnasiefeltets institutionelle kontekst**

Når skoler i bogstaveligste forstand er under opbygning bliver nye krav og it-strategierne en del af den diskursive praksis, der gror ind i 'alle' spørgsmål om organisationsudvikling og pædagogik. Det betyder, at man konkret hører hvordan ledelsesteam og lærergrupper taler om deres praksis som en frontløbervirksomhed, hvor man både anvender Gymnasireformens termer og de selvvalgte, der profilerer skolen og dens dannelsesprojekt. Skolernes identitetsbærende træk, profiler og udfordringer skærpes.

Herigennem tydeliggøres hvordan it allerede er selvfølgelig til stede i den undervisningsmæssige hverdag. Denne selvfølgelighed, 'it-grejet' er der allerede, er den ny pointe for den hverdagsagtige optik på technacy.

Lad mig give et enkelt interview eksempel fra casestudierne, hvor caseskolens visioner og krav skal ses i lyset af de nye skolebygninger, der snart flytter ind i<sup>7</sup>. Som det fremgår nedenfor vil disse bygninger blive spækket med teknologi, fra kælder til loft. På spørgsmålet om der er særlige ting der skal tages højde for, eller visionært peges på, når der flyttes til det nye sted, svarer Bent fra ledelsesteamet

”Altså, det har jo udviklet sig sådan, at rigtig mange ting kan man bare i virkeligheden, hvis man har nogle meget basale IT-ting på plads. Så vi *har* sådan set alt det med netværk og maskiner. At vi så har meget af det, er det, der adskiller os fra andre. Jeg har jo været med til at starte sådan noget en gang før. Og der skulle man *tænke* en masse ting – det skal man ikke så meget mere nu. Nu skal man faktisk bare konstatere: Er der trådløs dækning over hele hytten? Og det er der. Er der de netværksfaciliteter, der skal til? Når man så har en vidensplatform som vores – nemlig Fronter – jamen, så er man kørende og kan det, man skal. Så at flytte ind i bygningen og se, hvad der sker – jamen, det er allerede sket (...) og man er så godt kørende, at man kan honorere de ting, som vi fra den ydre verden skal kunne med hensyn til evaluering og IT-støttet undervisning generelt. Så jeg er ikke sikker på, hvordan det mere påvirker os.”

(Int. Ledelse, caseskolen, Borgnakke 2009)

Pointen er at når det basale er på plads, kræver teknologien ikke i sig selv stillingtagen. It-baserede strategier for professionalisering af hele processen, fx fra sprogtest, over undervisning til evaluering, er allerede indlejret i det sociale og det virtuelle skolemiljø - og i Fronter.

Med velfungerende netværksfaciliteter på plads åbner ledelsesteamet dernæst op for fremadrettede diskussioner fx om udvikling af nye eksamensprodukter og -former eller styrkelse af performative faser i projektforløb. Men også her mærkes hvordan 'it-grejet' allerede er tilpasset de praktiske faser.

---

<sup>7</sup> Denne del af casestudierne er foretaget sammen med Gerd Christensen, se i øvrigt projektportalen Workingprogress, Borgnakke 2009 (red.).

Pointen synes derfor at være, at når det teknisk set *ikke* er noget problem, fx at lade power point og podcasts fungere både i det faglige arbejde og som eksamensprodukter, så forskydes diskussionen til næste professionelle led i kæden, fx til censorkorpset, fagkonsulenter og andre der sammen med lærerkorpset og eleverne skal sætte de nye standarder. Her (gen-)rejses dannelsesspørgsmålet, nu som et spørgsmål om hvad technacy kræver, indeholder og fører til.

### **Nye standarder, nye dannelsesprojekter?**

Generelt drejer det sig om at hvis it-grejet i) optimerer kommunikation og interaktion og dernæst giver anledning til ii) afvejning af forholdet mellem literacy, numeracy og technacy og til iii) et produktivt samspil mellem undervisning, læring og evaluering, så står vi også i en situation, hvor der *skal* sættes nye standarder. Og de skal sættes af De professionelle. Her er IT-gymnasierne både bærere af de første erfaringer og et stadig levende laboratorium. Samtidig skal de eksisterende regelsæt og bekendtgørelser selvsagt overholdes. I interviewet med skolernes ledelsesteam beskrives afgørelsen af de eventuelle nye standarder da også som "et udviklingsarbejde der venter".

I samspil hermed iagttages hvordan nye og stigende krav til elevernes performance og inddragelse af medierne spiller en aktiv rolle. Dagens gymnasieelever skal være væsentligt bedre end generationerne før dem til at fremstille via de nye medier på faglig, saglig, overbevisende facon. Eleverne skal også være bedre til at arbejde med æstetikken, styrke deres performance, samt styrke det basale: de kommunikative færdigheder.

Her fremhæves hvordan de kommunikative aspekter kommer til syne både som krav og som en del af skolens (it) profil. Som før citerede Bent fra caseskolens ledelsesteam berettede

"strategisk set, er kommunikationselementet i vores profil så bærende et element, så jeg er sikker på, at vi vil begynde at have meget mere fokus på fremlæggelse og at *træne* dem i fremlæggelse. Så vi vil sikkert også selvstændigt begynde at se noget mere på, hvordan de performer."

(Int. ledelse, caseskolen, Borgnakke 2009)

Her kommer vi ganske tæt på den identitetsbærende profil både for de professionelle ledere, lærere og elever, ligesom vi aner konturerne af skolernes nye dannelsesprojekt: Høj grad af it, kommunikation og performance!

Som citeret overfor var Bent fra caseskolens ledelsesteam 'ikke sikker på, hvordan (it-grejet) mere påvirker os'. Men gennem besøg og samtalerne på skolen lades man ikke i tvivl om hvor stor en påvirkning, der er tale om. Ledelse og lærerteam arbejder med it-strategierne, taler it-sprog, i interaktion og networking bruges skolens LMS-system (Fronter) som livsnerve og dagligt mødested. Herigennem demonstrerer caseskolens lærer- og elevgrupper deres varianter af hvad de vil sige at handle med technacy. Men samtidig synes der også at være en risiko forbundet med denne form for skoleudvikling, nemlig at technacy overbetones på bekostning af literacy og, kan der tilføjes om organisationsudviklingen, på bekostning af 'democracy'. Det samme gælder risikoen for at overbetone de performative medie-, tekno- og ungdomskulturer på bekostning af de mere reflektive pædagogiske kulturer.

### **En afrundende kommentar**

Skal artiklens eksempler rundes af med en kommentar, drejer den kommende udvikling sig ikke om den blotte stillingtagen til it & læring. Om få år vil vi formentlig helt holde op med fremhævelser som 'it & læring', fordi alle læringssituationer i et eller andet omfang refererer til brug af de nye medier og teknologier. Derfor drejer det sig snarere om den didaktiske begrundelse og kritiske afvejning af forholdet mellem dannelsesdiskursens nye komponenter, dvs. forholdet mellem literacy, numeracy, technacy og democracy. Desuden drejer det sig om at skolerne, og hermed både lærer- og elevgrupper, får rum til (selv-)kritisk at sætte de organisatoriske aspekter i spil med udviklingen af de skolastiske lærings- og kompetenceområder og de unges livsverden og livsfærdigheder. Først her kommer vi tilbage til de centrale spørgsmål om nytænkning af Klafki og kobling af

begreber om skole- og pædagogikudvikling, dannelse og livsfærdigheder. Nytænkningen kunne jo handle om at begreber ikke blot kobles, men flyder over i hinanden, griber ind i hinanden, og at det er hele meningen.

### Litteraturhenvisninger

- Borgnakke, K. (1996) *Pædagogisk feltforskning*(bd.1) *Procesanalytisk metodologi* (bd. 2). København: Akademisk forlag.
- Borgnakke, K. (2002) Skærpelse af kritisk teori og analytisk sans for praksis, Nordisk Pædagogik, nr.4.
- Borgnakke, K. (red.) (2004) Et analytisk blik på senmodernitetens gymnasium, Gymnasiepædagogik nr. 47, DIG, Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2005) Læringsdiskurser og praktikker, Akademisk Forlag.
- Borgnakke, K. (2007) (red.) Nye læringsstrategier i de gymnasiale uddannelser - Casestudier i IT-klasser og projektarbejde, DIG/Syddansk Universitet.
- Borgnakke, K. (2009) (red.): Projektportalen/evalueringsportalen, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet <http://workingprogress.cms.hum.ku.dk/>
- Borgnakke, K. (2010a) (red.)Project ITAKA (IT & Learning in Academia) project portal, Institut for Medier, Erkendelse og Formidling, Københavns Universitet <http://pur.mef.ku.dk/itaka/>
- Borgnakke, K. (2010b) Gymnasieforskningen mellem tradition og strategi, Dansk Pædagogisk Tidsskrift nr. 3/10.
- Buckingham, D. (2003) Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture Cambridge, Polity Press.
- Buckingham, D. (2008) [editor] Youth, Identity and Digital Media Cambridge, MA: MIT Press
- Dahl, K.K.D, Læssøe, J., Simonsen, V. (red.) (2011) Festskrift - Essays om dannelse, didaktik og handlekompetence - inspireret af Karsten Schnack, Forskningsprogrammet Miljø & Sundhedspædagogik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet.
- Drotner, K. m.fl. (2009) Digitale læringsressourcer i folkeskolen og i de gymnasiale ungdomsuddannelser, rapport udgivet af Dream projektet, Syddansk Universitet.
- Elf, N.F. (2009) Towards Semiocy? PhD Dissertation, University of Southern Denmark.
- Habermas, J. (1974) *Vitenskap som ideologi*. Oslo: Gyldendal.
- Habermas, J. (1981) *Theorie des Kommunikativen Handelns*, Bind 1 og 2, Frankfurt Suhrkamp.
- Ito, Mizuko et al. (2008) Living and Learning with new media: Summary of findings from the Digital Youth Project, MacArthur Foundation Report.
- Jeffrey, B. (2006) (ed.) *Creative Learning Practices: European Experiences*, the Tufnell Press. London.
- Klafki, W. (1977) Om udvikling af en kritisk konstruktiv didaktik, *Pædagogik* nr. 3.
- Klafki, W. (1983) *Kategorial dannelse og kritisk-konstruktiv pædagogik*. København: Nyt Nordisk Forlag, Arnold Busck.
- Klafki, W. (2001) Dannelsesteori og didaktik – nye studier, Forlaget Klim.
- Klafki, W. (2004) Skoleteori, Skoleforskning og skoleudvikling i politisk-samfundsmæssig kontekst, Hans Reitzels Forlag.
- Negt, O. (1975) *Sociologisk fantasi og eksemplarisk indlæring*. Roskilde: RUC forlag.

Sørensen, B.H., B. R. Olesen (2000) (red.) Børn i en digital kultur, Gads forlag, København.  
Project Digital Youth: Kid's Informal Learning with Digital Media, Berkeley University, PIs:  
Michael Carter, Mimi Ito, and Barrie Thorne. <http://digitalyouth.ischool.berkeley.edu/about>  
Undervisningsministeriet (1999) Udviklingsprogrammet for fremtidens ungdomsuddannelser.  
Ziehe, T. (1978) Subjektiv betydning og erfaring, *Kontext nr.35*. Århus: Modtryk.  
Ziehe, T. & Stubenrauch, H. (1983): *Ny ungdom og usædvanlige læreprocesser*. København: Politisk  
revy. Ziehe, T. (1987) Det modernes indhold af irritation, *Pædagogik & modernitet*, Bjerg (red.)  
København: Hans Reitzels forlag.  
Ziehe, T. (2004) Øer af intensitet i et hav af rutine. Nye tekster om ungdom, skole og kultur  
forlaget politisk revy.

---